

Etnografía en un aula para la mejora del aprendizaje y rendimiento. La diversidad entendida como problema

María Cristina Iglesias-Barco¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Recibido: 10 de marzo de 2026

Aceptado: 28 de mayo de 2026



Creative Commons 4.0

Cómo citar: Iglesias-Barco, M. C. (2026). Etnografía en un aula para la mejora del aprendizaje y rendimiento. La diversidad entendida como problema. *Revista Pares - Ciencias Sociales*, 6(1), 90-101. ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27188582/fokkan669>

Resumen

Este artículo analiza las dificultades que presenta el sistema educativo español para abordar la diversidad del alumnado. En concreto, presenta los hallazgos de una investigación cualitativa realizada en un aula de educación secundaria obligatoria (ESO) en la que se imparte el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), vía de estudio alternativa diseñada para el estudiantado con dificultades de aprendizaje. Este estudio forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo es comprender las dinámicas de fracaso y abandono escolar temprano desde una perspectiva etnográfica. En la producción de información se han combinado técnicas que permiten triangular los resultados – observación participante y revisión documental –, mientras que el análisis crítico del discurso (ACD) complementa ese anclaje contextual etnográfico. Los hallazgos obtenidos visibilizan los procesos micro-sociales que originan la construcción y reproducción de dinámicas escolares de exclusión cotidianas. Muestran cómo este tipo de respuestas segregadoras profundiza la estigmatización de un estudiantado que ha interiorizado hasta tal punto a la etiqueta de “mal estudiante” que la profecía tiende a realizarse. Mientras el sistema educativo continúe considerando la diversidad como problema, una gran parte del estudiantado seguirá siendo expulsada de las aulas. Entender la diversidad como oportunidad permitirá reimaginar una escuela más inclusiva.

Palabras clave: abandono escolar temprano, fracaso escolar, segregación escolar, investigación cualitativa, educación secundaria

Ethnography in the classroom to improve learning and performance. Diversity perceived as a problem

Abstract

This article analyzes the challenges faced by the Spanish education system in addressing student diversity. Specifically, it presents the findings of a qualitative study conducted in a compulsory secondary education (ESO) classroom where the Program for Improving Learning and Performance (PMAR) is taught – an alternative educational track designed for students with learning difficulties. This study is part of a broader research project aimed at understanding the dynamics of academic failure and early school leaving from an ethnographic perspective. While, in the production of information, techniques have been combined that allow the triangulation of results – participant observation and document review – critical discourse analysis (CDA) complements this ethnographic contextual framework. The findings highlight the microsocial processes that give rise to the construction and reproduction of everyday school dynamics of exclusion. They show how these types of segregating responses deepen the stigmatization of students who have internalized the label of “bad student” to such an extent that the prophecy tends to become self-fulfilling. While the education system continues to view diversity as a problem, a large portion of the student body will continue to be excluded from the classroom. Understanding diversity as an opportunity will allow us to reimagine a more inclusive school.

Keywords: early school leaving, school failure, school segregation, qualitative research, secondary education

¹ Antropóloga y Magíster en Educación Intercultural, con una amplia trayectoria en la cooperación internacional en Latinoamérica. Forma parte de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible y del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural, ambos de la UNED. Su línea de investigación principal se enfoca en el fracaso y abandono escolar temprano

desde una perspectiva etnográfica y crítica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6960-7498>

Correo electrónico: ciglesias@edu.uned.es

Etnografía en aula para mejorar a aprendizagem e o desempenho. A diversidade entendida como problema

Resumo

Este artigo analisa as dificuldades que o sistema educacional espanhol enfrenta para lidar com a diversidade dos estudantes. Especificamente, apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em uma sala de aula do ensino obrigatório (ESO), na qual é ministrado o Programa de Melhoria da Aprendizagem e do Desempenho (PMAR), uma modalidade de ensino alternativa destinada a alunos com dificuldades de aprendizagem. Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo é compreender as dinâmicas do fracasso escolar e do abandono precoce a partir de uma perspectiva etnográfica. Enquanto na produção de informações foram combinadas técnicas que permitem triangular os resultados — observação participante e revisão documental —, a análise crítica do discurso (ACD) complementa essa âncora contextual etnográfica. As descobertas revelam os processos micro sociais que originam a construção e a reprodução de dinâmicas escolares de exclusão cotidianas. Elas mostram como esse tipo de resposta segregadora aprofunda a estigmatização dos estudantes, que interiorizaram de tal forma o rótulo de "mau aluno" que a profecia tende a se realizar. Enquanto o sistema educacional considerar a diversidade como um problema, grande parte dos alunos continuará sendo expulsa das salas de aula. Entender a diversidade como oportunidade permitirá reimaginar uma escola mais inclusiva.

Palavras-chave: abandono escolar precoce, fracasso escolar, segregação escolar, pesquisa qualitativa, ensino médio

Introducción

Aunque “la ideología dominante achaca al individuo la responsabilidad del éxito o del fracaso escolar” (Alonso, 1990, p. 46), en este artículo se defiende la idea de que es el propio sistema el que sitúa al alumnado que no se adapta a sus exigencias en los márgenes y termina por excluirlo (Escudero Muñoz et al., 2009; Rockwell, 2025). Una dinámica diametralmente opuesta a la educación inclusiva y de calidad preconizada por la Agenda 2030. Profundizar en el análisis de estas dinámicas es crucial para garantizar el derecho a la educación para todos y todas.

Este artículo aborda la problemática del fracaso escolar a partir de las dinámicas observadas en un aula donde se imparte el Programa de Mejora del Rendimiento Académico (PMAR). Este tipo de aula es una de las formas habituales que tiene el sistema educativo español de *gestionar la diversidad*.² En este caso se presentan una serie de hallazgos resultantes de la investigación etnográfica en un aula de 3º de la ESO en la que se imparte este programa, concebido como una vía paralela para el alumnado que presenta “dificultades relevantes de aprendizaje”.³

El objetivo principal de esta investigación es contribuir a desentrañar las dinámicas de fracaso y abandono escolar desde un enfoque etnográfico, a partir de las experiencias de las personas que sufren esos procesos. En este sentido, la observación diaria de las interacciones entre estudiantado y profesorado contribuye a alimentar la reflexión (Hammersley & Atkinson, 1994) sobre las prácticas escolares y sobre la propia configuración del sistema educativo.

El fracaso escolar es un proceso gradual de desenganche que Broccolichi define como “cognitive disengagement” o “decoupling cognitive” (Lamb & Markussen, 2010, p. 90), y que, entre

otros factores, tiene su origen en el etiquetado que sufre el estudiantado por no adaptarse al marco uniformador y al ritmo rígido que impone el sistema educativo. Esta desvinculación paulatina respecto del sistema termina cristalizando en patrones de comportamiento y actitudes de rechazo a la escuela.

Marco teórico

Si la Unión Europea ha identificado el abandono escolar temprano como un “grave problema social” (Araújo et al., 2019), en España se considera un “tema candente” (Del Olmo & Mata-Benito, 2016, p. 70), pues presenta una de las tasas⁴ de abandono más altas y que además muestran, la mayor polarización por origen de la UE (Carrasco et al., 2018). Sin embargo, esta inquietud no existía hace cincuenta años, pues se consideraba natural que el sistema rechazase una gran cantidad de estudiantes. Este panorama cambió de forma radical con las diferentes reformas educativas que hicieron obligatoria la enseñanza secundaria.

De igual modo, desde 2015 la Agenda 2030 sitúa en su núcleo la equidad, orientando a los gobiernos hacia el logro de una educación inclusiva y de calidad. Así, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 Educación de Calidad, prioriza que las y los jóvenes finalicen la educación secundaria con los aprendizajes pertinentes y efectivos. Sin embargo, la mayoría de los países se encuentran lejos de alcanzar este objetivo. A esto se suma que los esfuerzos gubernamentales por reducir estas tasas de abandono a menudo no abordan las causas profundas de este fenómeno (Morentin-Encina & Ballesteros-Velázquez, 2024; Tarabini & Montes, 2015).

La investigación cualitativa pone de manifiesto que el abandono escolar es la culminación de un proceso de desenganche escolar mucho más amplio, que suele originarse en los primeros

² A lo largo del artículo para diferenciar la perspectiva EMIC de la ETIC se utiliza la cursiva sin comillas para la primera y las comillas para la segunda.

³ ORDEN EDU/590/2016, de 23 de junio, por la que se concretan los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento que se desarrollan en los cen-

tros que imparten Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León y se regula su puesta en funcionamiento y el procedimiento para la incorporación del alumnado.

⁴ Según datos del INE, España sigue encabezando las tasas de abandono temprano de la educación-formación de la UE con un 15,8% para el año 2024.

años de escolarización (Cale Lituma, 2022; Diane Muñoz et al., 2017) y que “pone en evidencia las deficiencias del modelo de escolarización actual para ofrecer un aprendizaje significativo” (UNESCO, 2022, p.11). Subraya, además, las carencias de un sistema educativo poco inclusivo que, siguiendo la “lógica del mercado” (Neut Aguayo et al., 2025, p. 2), perpetúa y reproduce modos de vida insostenibles al fomentar el éxito individual, la competitividad o el desarrollo económico. Cada año el sistema excluye a una parte del alumnado que no se adapta a ese marco (Bayarri López, 2026). Esta “pérdida tan dramática de potencial y talento juvenil es inadmisibles” (UNESCO, 2022, p. 22).

Por otro lado, las personas que abandonan los estudios disponen de menos oportunidades de acceso a empleos de calidad, lo que las expone a situaciones de precariedad y exclusión social (Abad et al., 2025; Lira-Aguirre et al., 2024). Este déficit educativo limita la capacidad de tomar decisiones informadas y participar activamente en la sociedad en la que viven (Balcazar et al., 2024; Pasternáková et al., 2023).

Muchos estudios de corte cuantitativo suelen explicar estos procesos poniendo de relieve los factores sociales ligados a las características de la familia y del individuo (Lamb & Markussen, 2010). Con los trabajos de Bourdieu y Passeron (2016), se enfatizó en el rol de la escuela como causa del fracaso escolar, por su incapacidad para ajustarse a las diferentes necesidades y motivaciones de sus estudiantes. En la actualidad, son varios los estudios que analizan este fenómeno desde metodologías cualitativas (Morentin-Encina, 2021; Pérez Benavent, 2016), vinculándolo con procesos de exclusión social y educativa (Sánchez & Pedreño, 2019; Vázquez Recio et al., 2022) e incidiendo en la desculpabilización de las personas afectadas y de sus familias.

Por otra parte, el término fracaso conlleva la estigmatización del alumnado que lo sufre. Con esta etiqueta se culpabiliza a la víctima de su fracaso, eximiendo de responsabilidad a la institución escolar y a la sociedad (Del Olmo & Mata-Benito, 2016). Esta estigmatización provoca en el alumnado una enorme pérdida de autoestima, llevándolo a verse a sí mismo como fuente del problema (Brown et al., 2024).

La premisa de la que parte esta investigación es que el fracaso escolar es un fenómeno que responde a un proceso acumulativo de dificultades que vive el estudiantado que no logra adaptarse al modelo rígido y academicista que propone el sistema educativo. Este proceso de desenganche se gesta a lo largo de la trayectoria escolar de cada persona y en él intervienen “múltiples factores individuales y contextuales” (Carrasco et al., 2018, p. 215).

Además, estos procesos de fracaso y abandono están enmarcados en “unos determinados parámetros escolares y sociales que establecen lo que es el éxito y cómo debe conseguirse” (Tarabini, 2016, p. 9). La organización escolar define las formas correctas de estar en el sistema educativo. Estas conductas se basan en un único patrón sociocultural de referencia (Sánchez & Pintado, 2006), e imponen el mismo ritmo a todo el estudiantado, actuando como si todas las personas partieran del mismo punto, aprendieran de la misma manera y contaran con el mismo capital cultural (Bourdieu & Passeron, 2016).

Por otro lado, el proceso de fracaso y abandono se alimenta de las etiquetas (Rist, 2000) que el profesorado coloca de manera habitual a sus estudiantes y se retroalimenta con diferentes efectos psicológicos (Rosenthal, 1980), condicionando quién tiene éxito y quién fracasa, lo que se traduce en una fractura social difícil de superar (Alonso, 1990). La imagen del alumno ideal se construye tomando como referencia, entre otros, el estatus social (Becker, 1952; Van Houtte, 2011). Todo comportamiento o actitud que se desvíe de este perfil ideal se considera como anomalía (Tarabini, 2015).

La escuela es una institución uniformadora donde el concepto de homogeneización es esencial (Hernández & Olmo, 2005). Con esta idea, se agrupa en las aulas a estudiantes de la misma edad, asumiendo que esto implica un mismo desarrollo físico e intelectual. Muchas familias deciden inscribir a sus hijos/as en colegios privados para asegurarse de que existe uniformidad de estatus socioeconómico. Estos comportamientos implican una asunción: se problematiza la idea de diferencia, porque se la identifica con deficiencia. Esta asociación de ideas es “totalmente perversa” (Aguado Odina et al., 2006).

El problema se presenta cuando el profesorado, basándose en “ese sistema de creencias sobre lo que es ser un *buen o mal alumno*; sobre lo que es una actitud educativa *normal o desviada*” (Tarabini, 2015, p. 350) clasifica al alumnado por grupos de nivel, reduciéndolo a características simplificadoras que implican juicios de valor. “El peligro más grande al describir personas, estudiantes o grupos de acuerdo con sus diferencias es que implica una evaluación moral” (Aguado & Del Olmo, 2009, p. 17).

Aparece, así, la dinámica del etiquetado, que desencadena una serie de efectos no deseados, profundizando la problemática en lugar de prevenirla. La etiqueta señala la diferencia del individuo, separándolo del resto del grupo, y termina estigmatizándolo (Goffman, 2009) y culpabilizándolo de su propia diferencia. Estas etiquetas son peligrosas porque ocultan la complejidad inherente de las personas.

El sistema educativo ha ideado diferentes maneras de *gestionar* la diversidad en el aula. Una de las más empleadas es segregar al alumnado por nivel. El Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) está destinado al “alumnado con dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a la falta de estudio. También para alumnos con discapacidad”. Las aulas en las que se imparte este programa, denominadas comúnmente *aulas PMAR*, son un escenario privilegiado para observar las limitaciones de un sistema educativo que entiende la diferencia como anomalía.

Metodología

Esta investigación se enmarca en el enfoque etnográfico con la finalidad de generar una comprensión profunda del fracaso y el abandono escolar, a partir de la vivencia en las aulas y de las voces del alumnado. El Instituto de Educación Secundaria (IES) seleccionado cumple con tres criterios esenciales para la realización de este tipo de estudio: 1) disposición del equipo directivo para el desarrollo de una investigación etnográfica de larga duración; 2) interés de la dirección del centro por la mejora de la convivencia escolar e inclusión del estudiantado; 3) formación y

sensibilidad de la directora en atención a la diversidad. En un primer momento, se enfocó la observación en el aula de PMAR porque aglutina a estudiantes “en riesgo de abandono”. Se eligió el aula de 3º por representar el último filtro para reenganchar al alumnado y conseguir que obtenga el título de la ESO, convirtiéndose en un espacio idóneo para examinar las consecuencias reales de la diversificación por grupos de nivel. Esta aula en concreto presenta además una ratio femenina superior a la masculina, algo inusual en este tipo de programas como reflejan las estadísticas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2026).

Si bien la dirección actuó como portera, algunas personas del equipo docente se negaron a participar por no sentirse cómodas con la presencia de la investigadora en sus clases. El proceso de negociación con el profesorado para acceder al campo duró varias semanas. Asimismo, la investigación contó, para su realización, con la autorización de la consejería de educación. Además del acuerdo de confidencialidad firmado con la dirección del IES, se envió una carta a las familias informándolas del estudio. Todos los informantes firmaron un consentimiento informado en el que se presentaban los objetivos del estudio y sus derechos como participantes. Los nombres que aparecen en el diario de campo y en las transcripciones son ficticios. La custodia de la información generada a lo largo del trabajo de campo queda exclusivamente en manos de la investigadora.

El estudio se desarrolló durante once meses. En este artículo se analizan los hallazgos obtenidos mediante la observación participante realizada en el aula de PMAR. El grupo estaba formado por catorce estudiantes, cinco chicos y nueve chicas, derivados a este programa por su alta tasa de repitencia. En la tabla 1 se describe de forma más detallada el grupo:

Estudiantes	Género	Características	Edad	Años en PMAR
Carla	Femenino	Escuela hogar	16	1
Anadna	Femenino	Fugas frecuentes	15	1
Greta	Femenino	Escuela hogar / Fugas frecuentes	16	1
Julia	Femenino	Proviene de aldea de la comarca	16	1
Daniel	Masculino	Proviene de aldea de la comarca / Pasotismo	17	1
Ander	Masculino	Proviene de aldea de la comarca	16	1
Pedro	Masculino	Proviene de aldea de la comarca	15	1
Cosmín	Masculino	Proviene de aldea de la comarca / origen rumano	16	1
Luz	Femenino	Problemas con el profesor de inglés	16	1
Ana	Femenino	Problemas de indisciplina	16	1
Lucía	Femenino	Proviene de aldea de la comarca / niña adoptada / TDAH	17	2
Judith	Femenino	Proviene de aldea de la comarca	16	1
Ciro	Masculino	Con NEE	15	2
Érika	Femenino	Etnia gitana	16	2

Tabla 1: estudiantado de PMAR

Fuente: elaboración propia.

En la producción de información se combinaron técnicas que permiten triangular los resultados, en este caso observación participante y revisión documental del IES. Aunque la forma de registrar la información fue muy flexible, la tabla 2 detalla algunas dimensiones que orientan el trabajo de campo.

Técnica	Dimensiones
Observación participante	- Manejo del espacio y del tiempo. - Interacciones y relaciones entre profesorado-alumnado o entre pares. - Actitudes del alumnado y el profesorado. - Lenguaje verbal y no verbal. - Luchas de poder y jerarquías en el aula. - Metodologías empleadas.
Revisión documental	- Conceptualización del alumnado: perfil, etiquetado, atribución de la responsabilidad del éxito / fracaso educativo. - Procesos de selección: agencia del estudiantado, jerga académica excluyente. - Currículo oculto: asistencialismo, empleabilidad, priorización institucional.

Tabla 2: ejes temáticos para la producción de información

Fuente: elaboración propia.

En los diarios de campo se realizaron dos tipos de registros: por un lado, se describía todo lo que ocurría en el aula, destacando rutinas, diálogos, incidentes críticos, interacciones entre profesorado y alumnado o entre pares, actitudes de unos y otros, manejo del tiempo y el espacio, metodología utilizada, etc. Por otro, se apuntaban reflexiones personales sobre lo vivido en cada jornada. Con el fin de asegurar la validez interpretativa, se contrastaron estas ideas dialogando con el propio alumnado o con otros docentes del centro en los tiempos de recreo o cambios de clase. Al mismo tiempo, se comparó todo el material etnográfico con la información recopilada en los documentos del centro. El proceso de trabajo de campo concluyó cuando se interpretó que el nuevo material etnográfico obtenido no proporcionaba novedades a la comprensión de los significados de los sujetos, entendiéndose que las categorías estaban suficientemente consolidadas (Romero Jurado et al., 2026).

Si la etnografía provee del anclaje contextual, el análisis crítico del discurso (ACD) facilita las herramientas para analizar los discursos como prácticas sociales que no solo reflejan, sino que también construyen la realidad (Van Dijk, 2016). Este ACD se realizó con el software Atlas.Ti. El proceso de categorización resultó principalmente inductivo, aunque también se utilizaron las dimensiones previas que ayudaron a estructurar la producción del material etnográfico. Los códigos se organizaron en categorías más amplias para navegar de forma intertextual por las narrativas, identificando los matices concretos de cada discurso en cada categoría (Berg, 2009). En el gráfico 1 se presenta esa red de categorías:

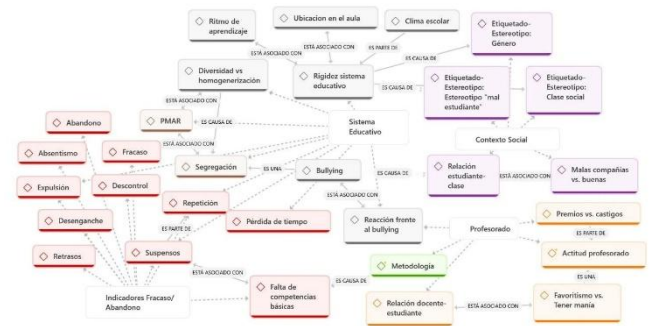


Gráfico 1: red de categorías

Fuente: elaboración propia

Resultados

Absentismo, retrasos y fugas

Aunque hay 14 estudiantes inscritos en PMAR, una de ellas ya no asiste a clase. Esta chica, de etnia gitana, asistió de manera intermitente el primer trimestre, pero una vez cumplidos dieciséis años abandonó las clases de forma definitiva. Al pasar lista la mayoría del profesorado continúa nombrándola.

Ese primer día de clase faltan además otros tres estudiantes. Con el paso de los días, se observa que Ciro casi siempre falta a primera hora y muchas veces a segunda, mientras que Ana suele llegar retrasada como mínimo cinco o diez minutos. Este comportamiento exaspera al profesorado:

Clase a primera hora: a las 8h30 aún no están ni Ciro ni Ana, pero Emilio tampoco ha aparecido. Finalmente llega a las 8h36. El grupo de chicos empieza a decir que le van a poner falta por llegar tarde. Él se enfada diciendo que a él no le tienen que decir nada, que para eso está el jefe de estudios. Dos minutos después (8h38) llega Ana, Emilio no la deja entrar en clase. Ana se va cabreada. 36:168 ¶ 293 en ObsAula_IES

Esta reacción diferente del profesorado ante el retraso de ciertos estudiantes no pasa desapercibida al alumnado.

Cuando son las 8h46 (las clases inician a las 8h30), abre la puerta Ciro y entra en clase. El profesor no le dice nada. Luz se enfada ante esta diferencia de trato y le dice a las compañeras que tiene al lado:

- “¿Qué pasa? ¿A este por ser ‘tonto’ hay que tratarlo diferente? Aquí a todos por igual. A mí me llamaron a casa por retrasos y me montaron un pollo horrible y a este no le dicen nada...”. 36:172 ¶ 316 – 317 en ObsAula_IES

Este tipo de actitud diferenciada del profesorado se interpreta como favoritismo por el alumnado, promoviendo un clima escolar desfavorable entre pares.

Por otro lado, varios/as estudiantes faltan de forma sistemática a algunas asignaturas consideradas *marías*: inglés, educación física, valores éticos/religión o educación plástica y visual. La asistencia a clase no solo depende del tipo de asignatura sino del momento del día en el que se imparte. En general, salvo Ciro, que falta sistemáticamente a las primeras horas, el resto del alumnado está presente al menos en esas clases.

Una vez que salen al recreo, algunas personas tienen dificultades para regresar a tiempo al aula o incluso para volver a las clases. A veces, cuando se encadenan varias asignaturas *marías* después del recreo, algunas personas ya no vuelven a aparecer. En general, las chicas que faltan suelen ser las mismas: Ana, Greta y Ariadna. A veces Daniel se les une. Sin embargo, Ciro es el que más falta de forma recurrente, aunque el profesorado parece haberlo normalizado.

Ciro llega a clase tarde, según entra el profesor, Jaime, le dice: “vaya Ciro, muchas gracias por venir”. 36:200 ¶ 385 en ObsAula_IES

Por otro lado, el profesorado también falta con frecuencia a clase, por lo que a lo largo de la semana suelen darse de forma recurrente las *guardias*. Si el estudiantado se percata a tiempo de que tal profesor o profesora no está presente, intenta fugarse esa hora. Sin embargo, no lo consiguen siempre. El cariz que toma esa clase va a depender de quién esté al frente.

La profesora de plástica no está. Entra la asistente de idiomas a sustituirla haciendo la guardia. Pide al grupo que esté en silencio y que se pongan a hacer algo productivo. Ana ha sacado de su mochila un perfume y está jugando con Daniel y el perfume... La asistente se acerca dónde están sentados y les dice:

- “Si no vais a hacer nada, estáis en silencio como el resto de los compañeros”.

Ellos siguen con el cachondeo.

- “¿Vais a dejar con los jueguitos o queréis un parte amarillo cada uno?”

- (Ana): “¡Pues ponlo!” 36:189 ¶ 358 – 362 en ObsAula_IES

El parte es la amenaza recurrente del profesorado cuando no se obedecen las consignas. La mala actitud del estudiante suele ser la causa principal de estos partes. Aunque, como se observa en el siguiente pasaje, “algunos-as estudiantes” son más susceptibles de tener un parte con “poco esfuerzo”.

El murmullo de los diferentes grupos ha ido aumentando con el paso de la hora. Ahora se hace realmente muy fuerte. Jaime se cabrea y grita:

- “¡Callaos ya! Ana, vete al aula de castigo ahora”.

Ella se niega. Jaime la amenaza con ir a jefatura si sigue en esta actitud. Ana le contesta:

- “¿pero, se puede saber qué he hecho?”

- “¡¡Que te vayas al aula de castigo AHORA!!”

Ana se levanta muy enfadada y le grita: “¡Qué te follen!” 36:161 ¶ 274 – 281 en ObsAula_IES

Dependiendo de la reincidencia, ese parte puede tener consecuencias: castigo sin recreo, quedarse una hora más al finalizar la jornada escolar, etc. Cuando existe una fuerte acumulación de partes o faltas, la dirección convoca a la familia. Este tipo de conductas puede sancionarse con la expulsión del aula por varios días. En este caso, el castigo consiste en asistir al *aula de convivencia* donde hacen deberes bajo la supervisión de la jefa de estudios. Durante el trabajo de campo varias alumnas (Ana, Ariadna y Greta) fueron privadas de recreo durante varios días consecutivos. Ana, además, fue expulsada durante tres días.

La configuración cambiante del aula

Otro detalle que llama la atención es la configuración cambiante del aula y la ubicación del alumnado en la misma. La zona del ventanal resulta la más apreciada:

Ander y Greta (que se sientan junto a las ventanas), mientras Emilio (el profesor) está de espaldas se comunican con estudiantes de la clase de enfrente. Cuando Emilio se da cuenta les baja la persiana y vuelve a la pizarra. En cuanto se da la vuelta para poner música, vuelven a subir la persiana. 36:141 ¶ 240 en ObsAula_IES

La calefacción también se encuentra en esa pared, por lo que estas personas se benefician del calor en los fríos días de invierno y de poder gestionar la apertura de ventanas en los días de calor. En cambio, la esquina diametralmente opuesta a la mesa del profesorado permanece completamente vacía y su ventana casi siempre cerrada, pues la luz que entra por ella produce reflejo en la pizarra durante la mayor parte del día.

Al inicio de la observación, el aula se encuentra configurada como se observa en la imagen 1.

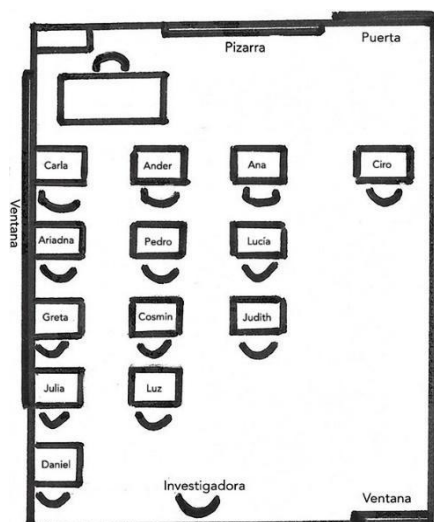


Imagen 1: configuración del aula con el tutor
(Notas de diario de campo)

Esta configuración varía en función del docente. Es la preferida por el tutor y por la profesora del ámbito lingüístico y social. En principio, el alumnado la conserva en las clases de estos docentes. A veces, durante las clases del ámbito lingüístico y social, algunas chicas aprovechan para ponerse en parejas: Ariadna junto a Greta, Julia junto a Luz, pero en general la profesora acaba separándolas.

Isabel le pide a Ariadna que se cambie de lugar y que deje correr el aire entre Greta y ella porque parece una “mosca cojonera”. 36:14 ¶ 14 en ObsAula_IES

En cambio, en la clase de inglés la configuración se modifica de forma considerable, como se aprecia en la imagen 2. El último pupitre al fondo de la clase siempre lo ocupa Daniel, un chico que suele acudir a las clases pero que no participa en absoluto en la dinámica escolar. Si Ana acude a la clase, se ubica cerca de Daniel. Cuando Ciro está presente se incorpora al grupo de chicos de primera fila.

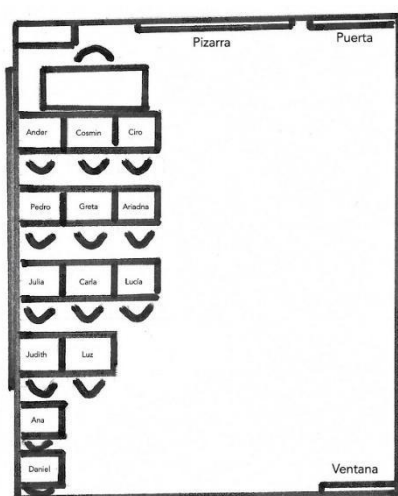


Imagen 2: configuración del aula con el profesor de inglés
(Notas de diario de campo)

Este cambio continuo de configuración se relaciona principalmente con la permisividad del docente. Con el tutor la configuración de pupitres separados en filas y columnas permanece, aunque Ana siempre intenta ubicarse al final junto a Daniel y esto se convierte en motivo de disputa.

Se produce un enfrentamiento entre Daniel y Carlos (el tutor) porque este último le recrimina que está hablando todo el rato con Ana y no atiende.

- “Déjame tranquilo!”

Finalmente, Carlos le pide a Ana que se cambie de sitio para evitar que los dos estén charlando. Le dice que se siente en la otra punta de la clase. Ella se pone de lado para seguir hablando por señas con él. Al final, Carlos los echa de clase y los manda a jefatura diciendo que tienen un parte. 36:99 ¶ 160 – 162 en ObsAula_IES

Como se observa en los diferentes pasajes de esta sección, la gestión del espacio en el aula pone de manifiesto las luchas de poder entre profesorado y alumnado, evidenciando la manera en que los-as estudiantes crean micro-espacios de resistencia para desafiar la autoridad docente mediante el uso del mobiliario escolar.

La actitud

La actitud del alumnado en clase suele ser un motivo recurrente de expulsión del aula. Aunque su justificación resulta relativa, pues entra en juego la intersubjetividad de las personas implicadas y lo que una mirada, un gesto, una palabra... en un momento dado puede significar para alguien. Lo que está claro es que tanto el profesorado como el estudiantado han construido un tipo de relación más o menos tensa a lo largo de los meses (o los años) anteriores a la observación de campo y que con ciertas personas no se soportan cosas que con otras sí resultan tolerables.

Ana con su forma de ser provocativa, se vuelve insoportable para la mayor parte del equipo docente. A veces el profesorado utiliza el mínimo gesto o mirada para expulsarla de clase y así tener un elemento de desorden menos que gestionar. Ella, en cierta medida, alimenta este círculo vicioso porque tampoco le interesa lo más mínimo estar en clase.

Emilio le pide a Ariadna que se cambie de sitio. Ariadna se niega. Le dice a Ana que se cambie de sitio. Como Ana le contesta mal, le dice que salga de clase. Como Ana se niega y le vuelve a contestar mal, le amenaza con ponerle un parte:

- “Debes tener otra actitud en clase, Ana, porque a lo único que vienes es a enfrentarte con los profesores...”

Ana sale de clase con un portazo. 36:137 ¶ 232 – 234 en ObsAula_IES

Mucho/as docentes no soportan, por ejemplo, el hecho de que tanto ella como Daniel adopten una “actitud pasota” en sus clases. Su comportamiento es el de “estoy aquí porque me obligan, pero no me interesa nada lo que explicas”. Esto exaspera a buena parte del equipo docente. A veces, el profesorado adopta el modo de “me da igual que no trabajéis, siempre que no molestéis al resto de la clase”. Sin embargo, esto es aleatorio: depende del día, la hora o del humor del docente. En unas ocasiones, les reprenden por no hacer nada y, en otras, les ignoran.

Cuando termina la explicación pide que hagan un dibujo del aparato urinario. Avisa que va a haber nota de clase por el dibujo. Daniel y Ana ignoran la tarea. Carlos se les queda mirando, pero no

les dice nada. Va pasando por las mesas para ver los dibujos y va anotando la calificación en su cuaderno de evaluación 36:204 ¶ 45 en ObsAula_IES

Aunque, la mayoría de las veces, terminan llamándoles la atención por no tener una actitud activa en clase como el resto de estudiantes.

Ana y Daniel pasan toda la hora mirándose, hablando y riendo. Isabel llama la atención a Ana:

- “Pues la próxima hora espero que no vengáis porque para lo que estáis haciendo...pero claro os lo pasáis tan bien en el aula de convivencia...”.

- “Si seguís así os quedáis sin recreo” (se dirige a toda la clase).

- “¡Ana, no te lo vuelvo a repetir!” 36:177 ¶ 324 – 327 en ObsAula_IES

Daniel, por lo general, está tranquilo, en su pupitre del fondo y deja pasar el tiempo. A veces, dependiendo de la asignatura y del docente, saca el móvil para jugar sin ser visto. En cuanto suena la alarma, sale rápidamente para fumarse su cigarro. Rara vez se le oye decir algo en clase. Esta actitud silenciosa de “si no me molestas, yo no te molesto” suele darle buen resultado, aunque no siempre:

Cuando toca la campana, Daniel se levanta y se dirige a la puerta. Isabel se enfada y le dice:

- “¿Dónde vas? La clase aún no ha terminado”.

- “Pero si ya ha tocado”.

- “Me da igual, la clase no termina hasta que yo lo digo, así que siéntate”.

- “¡Déjame en paz!”

- “¡Qué sea la última vez que me voceas, Daniel!” 36:66 ¶ 84 – 89 en ObsAula_IES

Ana, en cambio, tiene una actitud de resistencia más combativa. Si llega tarde, abre la puerta sin pedir disculpas. Al igual que Daniel, ella tampoco sigue las explicaciones o actividades. Sin embargo, trata de entrar en comunicación con sus colegas por señas o se gira para mirar para otros lados, en vez de estar atenta a la pizarra. Su lenguaje no verbal irrita enormemente al profesorado. Muchos días termina fuera de clase o enviada a jefatura de estudios, con el consiguiente parte. Además, cuando algún profesor le recrimina su actitud, no se calla. El “efecto Pigmalión” (Rosenthal, 1980) resulta evidente: las expectativas del profesorado se confirman y refuerzan a través de un proceso interactivo.

Ana llega a clase retrasada, porque ha estado convocada en jefatura. La expulsan por tres días. Se sienta, mientras Carlos se pasea por las mesas para ver si han hecho los ejercicios. Cuando pasa al lado de Ana, ella se está abanicando con el papel que le han entregado en jefatura:

- “Mira, me abanico con tu parte. Con el parte que me pusistes”.

- Carlos: “se dice pusiste, no pusistes”. 36:103 ¶ 166 en ObsAula_IES

En cuanto al resto de la clase, predomina una actitud relativamente sumisa frente a las explicaciones y las tareas que pide el profesorado. No obstante, se aprecian diferencias notables de atención y disciplina en función de quién esté al frente de la clase. Mientras la mayoría se controla en las clases lideradas por el tutor, en las clases de inglés, la práctica totalidad del alumnado desafía la autoridad docente:

Emilio entra y se pone a copiar algo en la pizarra. Mientras, el alumnado sigue charlando como si Emilio no hubiera entrado aún en el aula. La clase está configurada como siempre a esta hora, con los pupitres agrupados y apelotonados junto a las ventanas. La gente charla. Emilio les dice que quiten las mochilas de encima de los pupitres y saquen sus libros y cuadernos. El grupo de las chicas sigue como si no fuera con ellas la cosa. Emilio se acerca a este grupo y pide nuevamente que quiten las mochilas de las mesas. Judith está recostada sobre la mesa. Emilio le dice que si se encuentra mal que vaya a conserjería y llame a su madre. El grupo de los chicos sigue hablando también. Daniel está con el móvil atrás del todo, jugando. 36:144 ¶ 242 en ObsAula_IES

A veces el estudiantado se queja de que algunos profesores o profesoras la *lleven con ellos o con ellas* en particular. Esto suele terminar en enfrentamiento.

Emilio pregunta a Luz si está copiando.

- (Luz): “pero ¡ya estás conmigo otra vez!”

- (Emilio): “a mis clases no vengáis si estáis de cháchara”.

- (Luz): “pero ¿qué te he hecho yo para que todos los días la tomes conmigo?”

- (Emilio): “pues hablar con las demás. Si venís a mis clases es para trabajar. ¿No habéis elegido PMAR?”

- (Luz): “pues a lo mejor algunos no hemos elegido estar aquí, pero no te preocupes que si es así ya no vengo a tus clases”. 36:205 ¶ 294 – 299 en ObsAula_IES

La percepción del “favoritismo” o de “tener manía” no son meras percepciones subjetivas del alumnado, sino que funciona como mecanismos relacionales clave que aceleran el desenganche escolar.

Esta sensación de ser visto como “mal estudiante” se ve reflejada también en las bajas expectativas del profesorado. En el siguiente pasaje se observa cómo el profesorado trata de poner en evidencia la *falta de conocimiento* del alumnado por ser de PMAR:

- (Emilio): “A ver Lucía, ¿sabrías explicarme el ciclo del agua?”

- (Lucía): “Pero ¿qué tiene que ver esto con el inglés? Si eso lo hemos visto en primaria... ¿te crees que somos tontos o qué?” 36:206 ¶ 249 – 250 en ObsAula_IES 2020

Esta visión negativa del profesorado se infiltra en la autopercepción del alumnado de PMAR y termina siendo interiorizada y encarnada, con consecuencias graves para su autoestima y su motivación.

Una metodología tradicional

El profesorado opta globalmente por una metodología tradicional. Así lo demuestra la configuración clásica del aula en líneas y columnas de pupitres separados. Esta disposición de por sí marca una diferencia de roles entre profesorado – quienes saben –, y alumnado – quienes aprenden –. Esta distribución va acompañada de una disciplina férrea: la actitud del estudiantado debe ser de atención y escucha. Cualquier tipo de conversación entre pares es considerada una *falta de respeto* al profesorado.

Sin embargo, no todo el equipo docente emplea las mismas técnicas expositivas a la hora de *dar la lección*. El profesor del ámbito científico-matemático suele acompañar sus explicaciones de dibujos en la pizarra o materiales visuales (atlas del cuerpo humano). Además, combina el trabajo individual de cada estudiante con la corrección de ejercicios en plenaria, bien de forma

oral o pidiendo estudiantes voluntarias a la pizarra. El trabajo individual en clase se premia con un *muy bien* o un *excelente* a las personas que terminan antes y que resuelven el ejercicio de forma correcta. Esto motiva a algunos-as a trabajar, a otros-as no. Además, busca relacionar los contenidos que están estudiando con el entorno o con la vida cotidiana del alumnado.

Inicia la clase corrigiendo los exámenes de matemáticas: los corrige en plenaria. Una vez corregidos continúan con la clase de biología. Siguen con el tema de la circulación sanguínea. Empieza relacionándolo con el análisis que Lucía ha traído. El grupo parece interesado en comprender qué significa lo que se analiza cuando te hacen un análisis de sangre. Después hacen varios ejercicios en plenaria y trabajan algunas actividades de forma individual en silencio. 36:40 ¶ 44 en ObsAula_IES

De hecho, cuando el profesorado propone plenarias más participativas o incluye temas que inciden directamente en su vida, el alumnado muestra mayor interés y participa de forma activa.

Isabel empieza a hablarles de la obra de teatro 'Bajarse al moro'. Les explica el argumento. Toda la clase está escuchando interesada.

- (Luz): "¿Y por qué no leemos ese libro en vez del de los piojos?"

- (Ana): "¡pues es verdad, ese me lo leo hasta yo, que parece súper interesante!" 36:73 ¶ 96 – 98 en ObsAula_IES

Tanto la profesora del ámbito sociolingüístico como el del ámbito científico-matemático tratan de conectar con el estudiante, proponiendo este tipo de debates. Sin embargo, la presión general que tienen por trabajar los contenidos del currículo hace que se enfoquen más en desarrollar los temas que les toca y en evaluarlos de forma periódica a través de exámenes y pruebas. Así, la rutina de clases está jalonada por las lecciones, la práctica en clase, las tareas en casa y los exámenes semanales de los temas trabajados esos días.

En la mayoría de las asignaturas el profesorado trata de mantener al alumnado sumiso y silencioso, con la idea de que *atienda y trabaje*. Algunas personas logran ese ambiente de trabajo a fuerza de una "actitud policial", pero otras tienen muchas dificultades para hacerse respetar.

Aquellos-as profesores que propusieron metodologías grupales no establecieron consignas claras para que el trabajo fuera realmente colaborativo. En general, las experiencias observadas fueron frustrantes para todo el mundo: el profesorado las vive como caóticas y el alumnado, acostumbrado a trabajar en un ambiente competitivo, percibe que mientras unas personas hacen la tarea, otras se aprovechan del trabajo ajeno.

Al final, el profesorado opta por técnicas pedagógicas que facilitan el control y la disciplina, tales como dictados, ejercicios individuales en silencio o copias directas del libro de texto. La implementación de este tipo de metodología se vuelve enormemente aburrida para el alumnado; por ello, los-as estudiantes buscan crear situaciones de "descontrol" que rompan la monotonía del aula. En este contexto, el rol policial del profesorado pasa a ser fundamental. Recurrir a la amenaza de expulsión del aula o al parte se convierte en un elemento clave para mantener la disciplina. De este modo, la *actitud* del estudiante funciona en la justificación ideal para expulsar a los elementos conflictivos del aula.

Discusión

Esta investigación etnográfica visibiliza los procesos micro-sociales que originan la construcción y reproducción de dinámicas escolares de exclusión cotidianas, aportando claves valiosas para entender cómo se gesta el fenómeno del fracaso y el abandono escolar. Por un lado, las interacciones diarias entre alumnado y profesorado muestran cómo se materializa el desenganche a través de diversos indicadores claramente observables. Por otro lado, la convivencia con esta clase de PMAR permite reflexionar sobre las dificultades que encuentra el sistema educativo para *gestionar* la diversidad natural de sus aulas.

Al segregar, lo único que se consigue es afianzar estereotipos negativos contruidos a través de trayectorias escolares no normativas. Entender la diferencia como anomalía perpetúa la expulsión de personas que no logran adaptarse al marco escolar rígido y compromete el derecho a la educación de calidad de una parte importante del estudiantado (García-Cid et al., 2025).

Indicadores de desenganche: la punta visible del iceberg

El desenganche escolar es un "fenómeno de fondo que afecta a la generalidad del alumnado, aunque con diferentes grados de intensidad, diversas formas y con distintos resultados" (Fernández Enguita et al., 2010, p. 193). La educación, y más durante el periodo delicado de la adolescencia, resulta algo secundario para la mayoría de los y las jóvenes. Las clases son vividas como algo pesado y aburrido. La motivación para asistir al instituto es estar con las amistades. De ahí la importancia que tienen los cinco minutos entre clase y clase y los recreos. Son los momentos de vida real, frente a la monotonía de las lecciones.

La rigidez del formato escolar academicista no ayuda a motivar al estudiantado. La gente va a clase porque es su obligación, no porque resulte algo que disfrute. Como apunta Fernández Enguita (2010, p. 195), "si el abandono escolar no es mayor, es más por la presión exterior y la falta de opciones fuera de ella, que por el atractivo intrínseco de la escuela".

Este proceso de desvinculación se desarrolla de forma paulatina. El ritmo de aprendizaje marcado por el currículo estandarizado hace que cualquier desconexión sea muy difícil de recuperar. Esto provoca desánimo en el estudiantado y conduce a un desenganche aún mayor. Además, esa desafección se expresa en cierto tipo de patrones de comportamiento, indicadores de la pérdida de interés del estudiante por la escuela. Los retrasos, las fugas y el absentismo son síntomas de esta desmotivación. Son la parte visible del iceberg del abandono.

Por otro lado, la actitud del alumnado no puede entenderse como una experiencia unilateral por parte del estudiante, sino que opera retroalimentándose en la interacción con el profesorado. En este sentido, se debe subrayar que "la actitud de los profesores con respecto a la enseñanza varía en función del tipo de alumno que considera tener en sus aulas" (Alonso, 1990, p. 60). Así, cuando un-a docente considera que una clase está formada principalmente por *malos-as estudiantes*, se enfoca más en el control de la disciplina, realizando actividades que facilitan su mantenimiento (García-Cid et al., 2025). Esta dinámica amplifica la sensación de aburrimiento y de pérdida de tiempo en el alumnado, reforzando su actitud de rechazo al sistema.

En este contexto, los-as estudiantes con mayores dificultades para aceptar la sumisión reclamada por el sistema se resisten y tratan de romper la monotonía de aula, incumpliendo las reglas establecidas. Esto genera una reacción inmediata por parte del profesorado que, para dejar claro quien tiene el poder, utiliza una serie de sanciones con la intención de doblegar al estudiante. Esto, lejos de conseguir los resultados deseados, promueve comportamientos de rechazo e insumisión aún mayores (Tarabini, 2016).

Como la observación de aula revela, buena parte del profesorado ya da por *perdido* a este tipo de alumnado rebelde y muchas veces trata de deshacerse de él apelando a la más mínima *falta de respeto*. Está claro que “permanecer en la escuela, como alumno, claro está, requiere mucho de paciencia, mucho de sumisión, mucho de integración en el estatuto social del adolescente” (Alonso, 1990, p. 28) y no todos-as llegan a conseguirlo. Al final, en este tipo de ambiente escolar “carcelario” (Espinell-Bernal, 2022) se olvida la razón de ser de las aulas PMAR: “favorecer el desarrollo de los distintos aprendizajes” (ORDEN EDU/590/2016).

Diversificación: en las profundidades del iceberg

De los-as trece estudiantes presentes durante el periodo de observación, solo dos presentan realmente “dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a la falta de estudio” (ORDEN EDU/590/2016). El resto presenta más bien diferentes grados de desenganche y/o rechazo a la institución escolar.

En cierto sentido, este tipo de aulas se convierten en un *cajón de sastre* en el que agrupar a las personas que no se adaptan al marco establecido por el sistema escolar (García Castaño et al., 2018). Las razones por las que este grupo concreto ha terminado descolgándose suelen ser muy diversas, pero, sin duda, se relacionan más con la incapacidad del sistema para gestionar sus peculiaridades individuales, que con su supuesta falta de aptitudes para el aprendizaje. Es la rigidez propia del sistema la que expulsa a quienes no siguen el ritmo y las metodologías de aprendizaje impuestas (Torkashvand et al., 2022).

La escuela prefiere “diversificar” a su alumnado – separándolo estructuralmente por grupos de nivel – antes que esforzarse por brindar una educación adaptada a las necesidades personales (Zornoza Madrid & Carrasco Pons, 2023). Es su forma de filtrar al estudiantado, separando al *bueno del malo*. Sin embargo, esta práctica pretende más bien facilitar el trabajo del profesorado con los *estudiantes buenos*, que ofrecer una alternativa pedagógica a los-as malos-as (Neut Aguayo et al., 2025).

Ese etiquetado segregacionista comienza en un momento de la vida escolar del estudiante – normalmente a temprana edad (Díanez et al., 2017) – se retroalimenta y refuerza con el paso de los años. Al final, el alumnado que se encuentra en este tipo de aula termina asumiendo la etiqueta asignada por el sistema (Rist, 2000; Rosenthal, 1980). Según el estudio de Fernández Enguita (2010, p. 185), las medidas de diversificación suelen convertirse en “una profecía que se da cumplimiento a sí misma, una mera forma de etiquetado que desencadena unos efectos no deseados en vez de prevenirlos”.

Por eso, es fundamental que el profesorado reflexione sobre las etiquetas que coloca a sus estudiantes. Estas van a determinar

muchos comportamientos del alumnado. Como nos recuerda Aguado (2009, p. 29), “el reconocimiento de nuestra ignorancia, prejuicios y estereotipos, y la necesidad de una reflexión permanente se convierte en una condición inevitable de la acción educativa”. Estas creencias se encuentran en la parte más profunda del iceberg y modelan la forma en la que se ha estructurado el sistema educativo y los patrones de conducta que resultan de estas relaciones desiguales de poder.

No podemos seguir utilizando el concepto de diversidad para generar este tipo de exclusiones sociales. Las etiquetas dicotómicas no permiten entender la complejidad de las personas que conforman nuestras aulas (Chieppa et al., 2026). Al entender la diversidad como problema, el sistema escolar promueve la supremacía de cierto tipo de comportamientos e ideas, fomentando la uniformización del pensamiento y la jerarquización de los saberes (Chiquin Jalal, 2024). Esto, a su vez, se cristaliza en un modelo educativo excluyente que dificulta la consecución del derecho a la educación de calidad para todos-as.

El quid de la cuestión es que “las sociedades puedan utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro, en lugar de privarse de aprovechar muchos de ellos” (Mato, 2008, p. 5). Esta idea debería implementarse en las aulas. Sin embargo, el modelo academicista propuesto enseña que solo hay una respuesta correcta a los problemas – la que enseña el profesorado o la que aparece en los libros de texto –, y eso es altamente limitante. En un sistema escolar de estas características, el estudiantado pierde paulatinamente su capacidad de pensar de forma divergente y de ser creativo (Fuentes Retamal, 2024), por lo que como sociedad desaprovechamos un potencial de innovación crucial para enfrentar los problemas globales (UNESCO, 2022).

Por otro lado, si el alumnado que se encuentra en las aulas de PMAR ha tenido dificultades para aprender con los métodos y las técnicas tradicionales, lo lógico sería que en estas aulas el trabajo pedagógico se orientara de forma diferente. Sin embargo, el profesorado de PMAR continúa implementando la misma metodología bancaria (Freire, 2005; MacMaoilir & McGillicuddy, 2023), tanto en su forma de configurar el aula, como en el tipo de técnicas pedagógicas empleadas o de actividades propuestas. Está claro que “la escuela considera que hay alguien que sabe, el profesor-adulto, y otras personas que no saben, los alumnos-niños-adolescentes, quienes por mor de esa diferencia han de someterse a la autoridad del primero” (Alonso, 1990, p. 48). Si no lo consiguen, llegan los problemas.

Insistir en el mismo enfoque metodológico en este tipo de aula se vuelve totalmente contraproducente. Lejos de contrarrestar el problema del desenganche del alumnado, como reflejan los procesos microsociales observados en el aula PMAR, profundiza aún más su desmotivación y promueve actitudes de resistencia (Chisvert Tarazona et al., 2025).

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación etnográfica destacan la necesidad de replantearnos “el encuentro entre generaciones que se da en los contextos educativos” (López Carretero et al. 2013, p. 644). Deconstruir las ideas preconcebidas que tiene el

profesorado, en cuanto a sus estudiantes, sus capacidades, la forma en la que aprenden y se comportan, o la manera de relacionarse con ellos-as y sus familias, es un primer paso que todo-a profesor-a debería dar.

Acercarnos a estos jóvenes para saber qué es lo que realmente piensan de la escuela, conocer sus pasiones, sus deseos, sus talentos y potencialidades constituye otro requisito necesario para avanzar en propuestas concretas que cristalicen en una educación crítica y de calidad. Como propone Mato (2008, p. 21) “es tiempo de escuchar otras voces e intercambiar ideas”.

Si queremos acabar con el problema del fracaso y el abandono escolar temprano, necesitamos modificar esas creencias que configuran tanto la forma en la que se ha ideado el sistema educativo, como las actitudes que se manifiestan en el aula. Solo cambiando esas ideas preconcebidas es posible entender que la diversidad es una oportunidad para reimaginar una escuela más inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Abad, M. F., Trujillo, C. C., & Gil, L. P. (2025). Escuelas de Segunda Oportunidad: una revisión sistemática exploratoria. *Revista de Educación*, 409, 151-184. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-409-689>
- Aguado Odina, T., Ballesteros, B., Liévano, B., Sánchez, M., Pérez, J., Cuevas, L., Gil-Jaurena, I., Mata-Benito, P., Téllez, J., Álvarez-González, B., Hernández, C., del Olmo, M., Rodríguez, P., Moya, A., Buli, J., Morken, I., Browne, A., Laubeova, L., Baumgartl, B., & UNED. (2006). *Guía INTER: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Alonso, R. F. (1990). *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Araújo, H. C., Macedo, E., Santos, S. A., & Doroftei, A. O. (2019). Tackling early school leaving: Principals' insights into Portuguese upper secondary schools. *European Journal of Education*, 54(1), Artículo 1. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ejed.12328>
- Balcazar, F. E., García, M., & Venson, S. (2024). Civic engagement training at a school for youth with a history of dropping out. *American Journal of Community Psychology*, 73(3-4), 461-472. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12727>
- Bayarri López, C. B. (2026). Las relaciones educativas como engranaje de pertenencias sostenibles y alternativas de jóvenes en riesgo de desenganche escolar. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 37(1), 82-100. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.37.num.1.2026.45928>
- Becker, H. S. (1952). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *The Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451-465. <https://doi.org/10.2307/2263957>
- Berg, L. D. (2009). Discourse analysis. En R. Kitchin & N. Thrift (Eds.), *International encyclopedia of human geography* (Vol. 3, pp. 215-221). Elsevier Publishing. <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00420-X>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2016). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Minuit.
- Brown, C., Douthwaite, A., Costas Batlle, I., & Savvides, N. (2024). A multi-stakeholder analysis of the risks to early school leaving: Comparing young peoples' and educators' perspectives on five categories of risk. *Journal of Youth Studies*, 27(3), 414-438. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2132139>
- Cale Lituma, J. P. (2022). La mediación docente en los procesos de (de)construcción del género en la escuela. *Mamakuna*, 19, 75-87. <https://doi.org/10.70141/mamakuna.19.728>
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? En J. Arango, R. Mahía, D. Moya & E. Sánchez-Montijano (Dirs.), *Inmigración y asilo, en el centro de la arena política. Anuario CIDOB de la Inmigración 2018* (pp. 212-236). CIDOB. <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDO-BInmi.2018.212>
- Chieppa, M. A., Sandoval Mena, M., & Artiles, A. J. (2026). Etiquetar la diversidad: La patologización de la diferencia en el alumnado con diversidad cultural y lingüística. *Revista española de pedagogía*, 84(294), 371-386. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.699>
- Chiquin Jalal, I. E. (2024). El futuro de la educación a través de los saberes de Edgar Morin. *Revista Vida*, 6(1), 137-144. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v5i1.52>
- Chisvert Tarazona, M. J., Palomares Montero, D., García Gracia, M., & Merino Pareja, R. (2025). ¿Derivar o ir a la deriva? Jóvenes en transición entre institutos de educación secundaria y escuelas de segunda oportunidad. *Revista de Educación*, 409, 185-212. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-409-693>
- Del Olmo, M., & Mata-Benito, P. (2016). ‘You want to eat pizza with your feet on the table’: Dropping out of school in Spain in the context of the financial crisis. *Urbanities*, 6(2), 70-77.
- Díanez, E., Martín Sánchez, J. A., & Fernández Gálvez, J. de D. (2017). Sinergia local para contribuir a la reducción del abandono escolar temprano. Una experiencia de éxito en la etapa de educación primaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 487-504. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10346>
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T., & Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa. Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <https://doi.org/10.35362/rie500660>
- Espinell-Bernal, O. (2022). Disciplina, biopolítica y educación: un balance en torno a los estudios foucaultianos en educación. *Pro-Posições*, 33, e20200083ES. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0083ES>
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., & Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación "la Caixa".
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuentes Retamal, P. (2024). El difícil lugar de la creatividad en el sistema escolar actual. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*,

- 8(3), 10067-10082. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12140
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Fernández Echeverría, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 34(1), Artículo 1. <http://hdl.handle.net/10481/54679>
- García-Cid, A., Khalfaoui, A., Fernández-Villardón, A., Fresno Anabo, I., Gutiérrez-Fernández, N., Santiago-Garabietta, M., Sharipova, D., Villardón-Gallego, L., & García-Carrión, R. (2025). Addressing underachievement and early school leaving in Europe: The role of institutional factors. *Educational Review*, 78(4), 586-606. <https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2459902>
- Goffman, E. (2009). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Simon and Schuster.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós.
- Hernández, C., & Olmo, M. del. (2005). *Antropología en el aula: una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Editorial Síntesis.
- Lamb, S., & Markussen, E. (2010). School dropout and completion: An international perspective. En S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Eds.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (pp. 1-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_1
- Lira-Aguirre, F.-A., Cordero-Hidalgo, A., & Chaparro-Medina, P.-M. (2024). Dimensiones socioculturales de los efectos del abandono escolar en la situación social juvenil. *Cultura Educación Sociedad*, 15(1), Artículo 1. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.15.1.2024.4634>
- López Carretero, A., Porres Pla, A., Durán Salvadó, N., Moltó Egea, o. M., Díaz Fernández, G., Simó Gil, N., & Valls Maxenchs, M. (2013). Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. *Revista de educación*, 360, 624-644. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-215>
- MacMaoilir, E., & McGillicuddy, D. (2023). "I'm actually a female empowerer": Student perspectives on a critical pedagogical approach to re/engage at-risk females in school. *Education and Urban Society*, 55(9), 1047-1069. <https://doi.org/10.1177/00131245221106725>
- Mato, D. (2008). No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2026). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2023-2024 (Edición 2026)*. <https://www.educacionfpy-deportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2023-2024.html>
- Morentin-Encina, J. (2021). Estudios perdidos, aprendizajes encontrados. Análisis de aprendizajes desde el abandono educativo temprano. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 103-120. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.007>
- Morentin-Encina, J., & Ballesteros-Velázquez, B. (2024). Educar reconociendo al estudiante. Narrativas desde el desenganche educativo. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 139-149. <https://doi.org/10.5209/rced.82902>
- Neut Aguayo, P., Bonal, X., & Tarabini, A. (2025). *Las múltiples caras de la desigualdad educativa: meritocracia desmentida e "injusticia experiencial" en la escuela*, 14(2).
- Odina, T. A., & Olmo, M. D. (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Pasternáková, L., Barnová, S., Zelina, M., Hlásna - Krásna, S., & Gabrhelová, G. (2023). Determinants of the realization of second chance education. *Emerging Science Journal*, 7, 189-203. <https://doi.org/10.28991/ESJ-2023-SIED2-015>
- Pérez Benavent, M. J. (2016). De "liarla" a "rayarse": metáfora y coherencia en los relatos de cinco jóvenes que retornan a un CFGM. *Revista de educación*, 373, 35-56.
- Rist, R. (2000). HER classic reprint - Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 257-302. <https://doi.org/10.17763/haer.70.3.1k0624l6102u2725>
- Rockwell, E. (Coord.). (2025). *In/exclusiones: paradojas de la trama escolar*. Books2bits. <https://doi.org/10.51438/B2Bro-ckwell2025>
- Romero Jurado, Y., Eyzaguirre Acevedo, M. M., Torres García, S. R., & De la Cruz Enciso, N. E. (2026). El método etnográfico en la educación: una revisión teórica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 4027-4039. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2545>
- Rosenthal, R. (1980). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova.
- Sánchez, C. H., & Pintado, M. del O. (2006). Identidad y educación: una perspectiva teórica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 47, 7-13.
- Sánchez, E. R., & Pedreño, M. H. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), Artículo 1. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro o la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 24(3), 8-12.
- Tarabini, A., & Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, Artículo 1. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.20>
- Torkashvand, M., Pourrahimi, M., Jalilvand, H., Abdi, M., Nasiri, E., & Haghi, F. (2022). Factors affecting academic failure from students' perspectives. *Strides in Development of Medical Education*, 19(1), 22-30. <https://doi.org/10.22062/sdme.2022.196382.1069>
- UNESCO. (2022, marzo). *Repenser nos futurs ensemble: un nouveau*

- contrat social pour l'éducation* (Reporte de la Commission Internationale sur les futurs de l'éducation). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>
- Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista austral de ciencias sociales*, 30, 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Van Houtte, M. (2011). So where's the teacher in school effects research?: The impact of teacher's beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education. En K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75-95). Routledge. <http://hdl.handle.net/1854/LU-1093635>
- Vázquez Recio, R. M., Calvo García, G., & López Gil, M. (2022). El abandono escolar desde la interseccionalidad. El género marca diferencias. *Cadernos de Pesquisa*, 52(1), 1. <https://doi.org/10.1590/198053148553>
- Zornoza Madrid, M., & Carrasco Pons, S. (2023). Trayectorias de éxito discontinuo entre jóvenes migrantes: el recorrido educativo de Lyn. *Revista Internacional de Estudios Migratorios (RIEM)*, 13(2), 1-26. <https://doi.org/10.25115/riem.v13i2.9299>